

高等学校英語科授業における教師の英語使用に関する調査

山 森 直 人

(キーワード：高等学校英語科授業，教室英語（クラスルーム・イングリッシュ），教師教育）

1. はじめに

2009年に高等学校学習指導要領が改訂され，英語科授業は英語で行うことを基本とすることが明記された。

英語に関する各科目については，その特質にかんがみ，生徒が英語に触れる機会を充実するとともに，授業を実際のコミュニケーションの場面とするため，授業は英語で行うことを基本とする。その際，生徒の理解の程度に応じた英語を用いるよう十分配慮するものとする。（文部科学省，2009a, p. 92；下線筆者）

2013年4月からの新学習指導要領の正式な施行をひかえ，どのように英語による授業を進めていくべきか，戸惑う高等学校英語科教師も多いと考えられる。このような状況を背景に，教育学部生や現職教員の教室英語力を育成するためのプログラム開発を目的に，教師が使用する教室英語の分析枠組みの構築（山森，2006，2007a，2007b），同枠組みをもとにした小学校教員や中学校教員に対する実態調査（山森，2012b；2012d），及び，教室英語力を育てる教員養成（山森，2012c）と教員研修（山森，2012a）の試行的実践，を行ってきた。本稿は，特に高等学校英語科教師の教室英語力を育成するための教員養成・教師教育の方向性を検討すべく実施した，高等学校英語科教師の英語使用に関する意識と実態に関する調査の結果を分析・考察することを目的としている。

2. 高等学校英語科教員の英語使用

第二言語教師が備えるべき資質・力量として目標言語能力の重要性は指摘するまでもないが，その能力の育成に関わるニーズ（教師の自信との関連）が高いにもかかわらず，教師教育においては指導理論とその実践および言語理論に焦点があてられ，十分に扱われてこなかった（Britten, 1985, p. 234；Berry, 1990, p. 98；Cullen, 1994, p. 163；Murdoch, 1994, p. 254；Lavender, 2002, p. 237, etc.）。日本の英語教育界においても英語科教師の英語力の重要性は叫ばれ続けてきた。例えば，文部科学省（2002）が2002年7月に『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』を策定し，中学校・高等学校の英語科教員が備えておくべき英語力として，英検準1級，TOEFL550点，TOEIC730点程度という数値を設定した。また，同省（2003）が2003年3月に公表した『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』には「英語の授業の大半は英語を用いて行い，…」や「…，教員は，普段から主に英語で授業を展開しながら，…」とあり，英語科教師に英語資格試験で測定される英語力に加え，英語を使用して授業を実施する力を求めている。さらに，2009年3月に改訂された高等学校学習指導要領の解説（文部科学省，2009b）のなかで英語科教師の授業における英語使用の具体的なあり方について次のように述べられている。

授業においては，教師は，指導内容の説明，生徒が行う言語活動の指示や手本の提示を行い，生徒の理解や活動が円滑に進むように手助けをした上で，生徒の活動を励ましたり講評を行ったりしている。授業を英語で行う際は，これらの指導を英語で行うことになる。簡単な指示のみを英語で行うのではなく，例えば，説明や生徒の理解の手助けを行う際も，英文の内容を簡単な英文で言い換えるなどすることにより，授業を英語で行うよう努めることが重要である。（文部科学省，2009b, p. 43）

このように文部科学省は2000年代に入り将来の高等学校英語科教育を担う英語科教師がもつべき英語力につい

て、その重要性とおおよその方向性を示してきた。しかし、2010-11年に実施された文部科学省の「外国語能力の向上に関する検討会」が審議の結果としてまとめた「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」（外国語能力の向上に関する検討会、2011）によれば、上記の資格・スコアを取得している高等学校英語科教師は全体の約49%（2010年度）であり、「必ずしも十分ではない」と分析している。また、「平成22年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査」（文部科学省、2010）において、高等学校（普通科等）の英語担当教員の授業における英語使用状況について表1のとおり報告されている。

表1 授業における英語担当教員の英語使用状況について（普通科等）

調査対象学校数 3,598

| | 英語オーラルコミュニケーションⅠ | | 英語Ⅰ | |
|-------------------|------------------|--------|--------|--------|
| 発話のほとんどを英語で行っている | 1,908 | 19.6% | 285 | 2.3% |
| 発話の半分以上を英語で行っている | 3,191 | 32.8% | 1,530 | 12.5% |
| 発話の半分未満を英語で行っている | 4,009 | 41.2% | 8,105 | 66.2% |
| 発話を英語で行うことはほとんどない | 618 | 6.4% | 2,322 | 19.0% |
| 合 計 | 9,726 | 100.0% | 12,242 | 100.0% |

（本表は文部科学省（2010）をもとに筆者が作成した）

表1によれば、科目により英語科教師の英語使用の状況は異なるが、英語オーラルコミュニケーションⅠも英語Ⅰも「発話の半分未満を英語で行っている」の割合が最も高い。

このような状況を考慮したうえで、「授業は英語で行うことを基本」と謳う新学習指導要領の2013年度の施行に備えるためにも、教師教育の観点から英語科教師にどのような支援が必要あるいは可能であろうか。これまで同様、英語資格試験といった標準化されたテストで測定可能な、英語科教師の英語力の向上を継続的に支援していくことは今後も重要と思われる。しかし、教師の英語力が向上することによって即授業における教師の英語使用の割合が高まるのであろうか。また、教師の英語使用の割合が高まることで、その授業に参加する生徒の英語コミュニケーション能力を育成することに連動していくのであろうか。われわれは「教師の英語力の向上→英語科授業における教師の英語使用率の向上→生徒の英語コミュニケーション能力の向上」というまことしやかに語られる図式をまずは疑ってみる必要があるのではないであろうか。最終的に生徒の英語コミュニケーション能力の向上を目指すのであれば、この図式の流れを逆転し、まずは生徒の英語コミュニケーション能力を育成するために必要な教師の英語使用のあり方が追究されねばならないと考える。そして、そのような教育機能を備えた英語使用のあり方が明確にされてはじめて、学校英語教育の最前線で英語を用いる英語科教師に必要な支援を考えることができるのではないであろうか。そうすることで新学習指導要領の施行に備えた、より具体的な準備が可能になると考える。そこで次章では、生徒の英語コミュニケーション能力を育成するための教師の英語使用の方向性を示す枠組みとしてFORCE（山森、2007a）を概観する。

3. 英語コミュニケーション能力を育成する教師の英語使用の枠組み — FORCE

松畑（1989, p.8）は英語教師の英語力を考慮するためのアプローチを「量的アプローチ」と「質的アプローチ」に分類している。前者は「4技能および文化面・態度面などのすべての面にわたって、具体的にどの程度の英語が理解・表現できることが望ましいかを量的に明らかにしてゆく」ことであり、後者は「外国語としての英語を学び・教えるという立場からの質的な視点で見たときの英語力の姿を明らかにしてゆく」ことである。この松畑（1989）の分類を参考に、山森（2006）では先行文献に描かれた英語教師に求められる英語力を図1のように整理した。同図の「狭義の英語力」とは英検・TOEFL・TOEICといった英語資格試験等で量的に測定可能な聞く力、読む力、話す力、書く力の4つの技能や言語・文化に関する知識を含む英語力である。これに対し、「広義の英語力」とは、英語授業において学習者に教育的効果をもたらす特質をともなった英語力であり、別の言い方をすれば、「教育的機能」（図1のβ）を備えた英語力である（cf.「英語教育的英語力（松畑、1989）」）。しかし、それは狭義の英語力と別個に養われるものではなく、かつ、狭義の英語力を得たとしても獲得されるものでもない。両者（狭義の英語力と教育的機能）のあいだには、前者は個別に存在しうるが後者は前者がなくては存

在し得ないという関係が成立している。狭義の英語力に教育的機能が備わった英語力という意味で「広義の英語力」と呼ぶ。また、教育的機能を備えた英語力とはいえ、英語の専門的な指導力、教育者としての資質・力量（図1の α ）などの英語力以外の要素とは（関連はあるが）異なるものである。

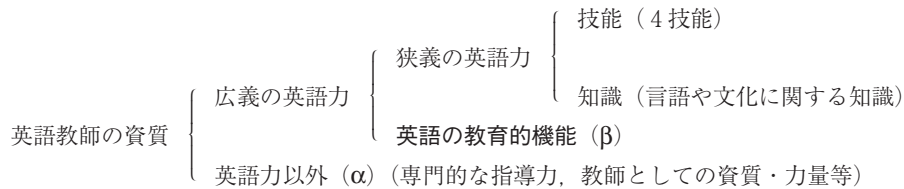


図1 先行文献に描かれた英語教師に求められる英語力の概念図（山森，2006）

そして、山森（2007a）では、教師による英語使用の「教育（的）機能」（以下、教育機能）を体系的に整理し、教室英語¹の使用状況を教師が観察・自省するための分析枠組み FORCE（Framework for Observing and Reflecting Classroom English）を構築した（図2参照）。

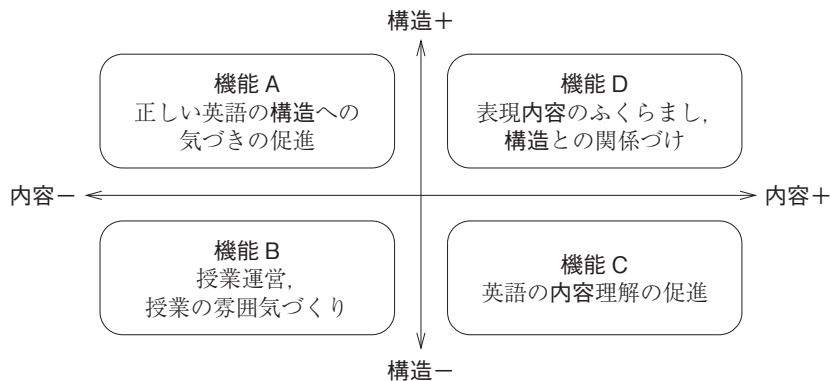


図2 教室英語の基本的教育機能

この枠組みは、生徒の英語コミュニケーション能力の育成をめざす近年の学校英語教育界および最近の第二言語習得研究の動向を踏まえて導き出された、教師の教室英語使用の2つの方向性、すなわち、(1)生徒が英語で表現・理解する意味内容を広め・深めるという方向性（意味内容重視の方向性）と、(2)生徒にインプットを与えたりアウトプットさせることを通して英語の言語構造（語彙や文法規則）に気づかせるという方向性（言語構造重視の方向性）を基本軸に構成されている。これらの軸を組み合わせることで現れる、4つの象限（「A：正しい英語への気づきの促進」「B：授業運営、授業の雰囲気づくり」「C：英語の内容理解の促進」「D：表現内容のふくらまし・構造との関係づけ」）は教師が使用する教室英語の基本的教育機能を表している。FORCEには、これらの教育機能を基盤に、教室英語の具体的な使用項目（例えば、「物事や現象について描写することができる」「児童・生徒の発話を再度述べるができる」など）が整理・集約されている。FORCEはもともと小学校英語活動を含む学校英語教育全般に関わる教師の英語使用を視野に作成されたものであるが、その後修正をくり返し、小学校用（山森，2012d）と中学校・高等学校用のFORCEが作成された（表2参照）。

FORCEは、すぐれた英語授業実践に見られる教室英語の基本的教育機能の種類や割合を規範的に提示するための枠組みではなく、授業で使用された教室英語を教育機能の観点から批評・批判するために使用するものでもない。また、FORCEを、英語教師として一人前になるにはどの程度の教室英語の量的質的使用が必要であるかを規定するための指標と捉えるべきではない。第二言語習得研究においては、教師による目標言語使用とその教育的効果の関係がいまだ確定的ではなく、学校英語教育が行われている現実も地域・学校・学級によりさまざま英語授業の目的や指導方法、内容は一様ではなく多様性に富んでいる。それらを考慮すれば、特定の教室英語の教育機能について「あるべき基準」を設定することにどれだけの意味があるのか疑問である。むしろ、FORCEは、それを用いて自分自身の教室英語に関する価値観や使用の実際について振り返り、それを無意識から意識の土壌に引き上げることで自身の教室英語使用のあり方を捉え直す機会を継続的に与えるための道具として位置づけられる（cf. Carr & Kemmis, 1986）。すなわち、英語教師が自身の教室英語使用について何ができていて何

表 2 中学校・高等学校英語科用・教室英語使用の分析枠組み (FORCE) (2011年改訂版)

| 基 本 的 教育機能 | 番号 | 教 室 英 語 |
|-------------------------------------|----|--|
| A 正しい英語の 構造への気づ きの促進 | 1 | 一斉読みや単語の発音練習のための模範を示すことができる |
| | 2 | パターンプラクティスのためのキューを示すことができる |
| | 3 | 会話や役割読み等の模範を示すことができる |
| | 4 | 事物・物事や出来事について描写することができる |
| | 5 | 生徒に気づいてほしい言語的特徴を声を大きくしたり、強勢をおくことで強調することができる |
| B 授業運営、授 業の雰囲気づ くり | 6 | 授業進行上の確認などを行うことができる (例. Are you ready? Do you understand? OK?) |
| | 7 | 始業・終業時の挨拶、天候や日付・曜日、出席の確認等ができる |
| | 8 | 授業の目標や展開、コミュニケーション活動に関する教師の意図や説明など、授業内容について伝えることができる |
| | 9 | 授業運営上の指示や命令を与えることができる |
| | 10 | 生徒の反応に対し賞賛することができる (例. OK. Good. Great. Excellent.) |
| C 英語の内容理 解の促進 | 11 | 教材(教科書の文章・絵やピクチャーカード等)に直接的、明示的に示されている内容を生徒に確認させる発問を行うことができる |
| | 12 | 教材(教科書の文章・絵やピクチャーカード等)に間接的、暗示的に示されている内容を生徒に推測させる発問を行うことができる |
| | 13 | 教材(教科書の文章・絵やピクチャーカード等)の内容に関する生徒の個人的な印象を問う発問を行うことができる |
| | 14 | 必要と思われる内容を同じ表現で繰り返して生徒の理解を促すことができる |
| | 15 | 具体的な例を挙げながら生徒の理解を促すことができる |
| | 16 | 同じ内容を表現を換えながら話して生徒の理解を促すことができる |
| D 表現内容のふ くらし、構 造との関係づ け | 17 | 相づち(Uh-huh. Yes. Oh, are you?)や簡単な応答(That's great. Really?)などの手段で生徒の発話を促すことができる |
| | 18 | 生徒の日常生活、興味・関心、知識、考えや思いなどについて発問を行うことができる (例. What did you do last night?) |
| | 19 | 生徒の発話に対し続けて発問を行うことができる (例. 生徒: I watched TV last night. 教師: What TV program did you watch?) |
| | 20 | 生徒から発話が出てこない場合に発話の始まりやヒントを与えること(例えば、発音やストレスで気づかせること)ができる(例. 教師: I like... 生徒: I like oranges.) |
| | 21 | 生徒の不明瞭な発話を確認することができる (例. Pardon? Could you say it again?) |
| | 22 | 生徒の発話を再度述べることができる (例. 生徒: I watched TV last night. 教師: Oh, you watched TV last night.) |
| | 23 | 生徒の日本語発話を英語に換えて返すことができる (例. 生徒: テニスが好き。教師: Oh, you like tennis.) |
| | 24 | 生徒の発話の誤りを修正して返すことができる (例. 生徒: I play tennis yesterday. 教師: Oh, you played tennis yesterday.) |
| | 25 | 生徒が話そうとしている内容を、未習・既習の語や表現を用いて代弁したり、広げたりすることができる(例. 生徒: Soccer. 教師: Oh, you play soccer every day.) |

ができていないかを把握するとともに、教室英語に関する自らの無意識的な考えに気づき、教室英語の力量を向上させる方向性を自分で設定するためのガイドラインである。それは同時に、第二言語教育研究において Kumaravadivelu (1992, 1993) が提唱するマクロストラテジーの理念にも通底しており、教師が状況に合わせ、自身の実行可能性の感覚を通して自らの教授法（ミクロストラテジー）を創り上げるために必要な知識・技能・意識・自律性が集約されたガイドラインと捉えることができ、それは教師の「自律性」を重視していると同時に、最近の理論的、実験的、教育的背景を踏まえており「原理的」でもある。

この FORCE を用いれば、現在、高等学校の英語科教師が授業における英語使用についてどのような意識をもっているのか（必要性）、また、どのような英語使用ができるのか（可能性）、さらに、実際にどのような英語使用をしているのか（現実）、を網羅的かつ体系的に把握することができる。次章では、この FORCE をもとに実施した、高等学校の英語科授業における教師の英語使用に関する意識および実態調査の結果を報告し、教師の教室英語力を育成するための糸口を得たい。

4. 調 査

4.1. 調査目的

高等学校英語科授業における教師の英語使用に関する意識や現状を把握する。

4.2. 調査方法

高等学校英語科教師を対象に質問紙調査を実施した。以下にその詳細を記す。

(1) 調査対象

本調査は徳島県内の公立高等学校英語科教員を対象とし、2011年2月中旬に同県内すべての公立高等学校（38校）宛に依頼状、質問紙のサンプル、および調査協力の諾否と協力教員数を回答するための返信用葉書を送付した（小学校と中学校に対する調査も同時に行った。詳細については山森（2012d）と山森（2012b）を参照のこと）。承諾の返信があった学校には同年2月下旬から3月初旬にかけて協力教員数分の質問紙（余分を含む）と返信用封筒等を発送した。結果的に20校（学校回収率53%）から99名分の回答が回収され、最終的に高校2年生対象の英語科授業の指導経験者96名分の回答を本調査の分析対象データとして扱った。特に特定学年の授業における英語使用に関して回答を求めた理由は、学年による教師の英語使用の特徴が異なる可能性と複数学年を同時に担当する教員の回答のしやすさを考慮したためである。そのなかでも特に2年生対象の授業を選択した理由は、1年生対象の授業よりもむしろ、2年生対象授業のほうが教師の英語使用の量や質は増加あるいは安定すると考えられ、また3年生対象の授業は大学入試等への準備・対策的な授業が多いと予測される点で教師の英語使用の量や質が制限されると考えられたためである。回答者96名の教職年数は表3の通りである。

表3 回答者の教職年数

| 教職年数 | 5年未満 | 5年以上 10年未満 | 10年以上 20年未満 | 20年以上 30年未満 | 30年以上 | 合 計 |
|-------|-------|---------------|----------------|----------------|-------|--------|
| 度数（名） | 10 | 11 | 39 | 26 | 10 | 96 |
| 割合（%） | 10.4% | 11.5% | 40.6% | 27.1% | 10.4% | 100.0% |

(2) 調査項目

質問紙調査の質問項目は FORCE にもとづき作成した。具体的には、中学校・高等学校英語科用 FORCE に示された教室英語の使用項目（全25項目）について、高校2年生対象の授業を想定して「必要性」「可能性」「現実」の観点から5件法（⑤かなり [必要／できる／使用している]、④ある程度 [必要／できる／使用している]、③どちらとも言えない、②あまり [必要でない／できない／使用していない]、①まったく [必要でない／できない／使用していない]）により回答を求めた（付録参照）。必要性とは当該の教室英語の項目が英語科授業においてどの程度必要かを示す観点であり、可能性とは教師が同項目をどの程度使用できるかを示す観点である。そして、現実とは同項目を実際の授業場面でのどの程度使用しているかを示す観点である。以上、3つの観点から尋ねることで、教師の英語使用に関わる意識・現状や問題をより深く把握できると考えた。

(3) 分析手法

回収データについては、上記選択肢（⑤から①）ごとに点数（5点から1点）を与えて数量化し、Microsoft Excel 2010 に入力した。Excel 上でデータを整理後、データを IBM SPSS Statistics Ver.20 に読み取り、基本統計量や平均値の差の検定等の統計処理を行った。本稿では、1) 教室英語の基本的教育機能ごとの意識と現状、2) 教室英語の使用項目ごとの意識と現状、3) 英語使用率による教室英語使用の質的な違い、4) 教室英語使用についての意見や課題・疑問等に関する自由記述、について結果の分析・考察を進める。

4.3. 調査結果

(1) 教室英語の基本的教育機能ごとの意識と現状

各教室英語の使用項目に対する回答者全員（96名）の回答結果（平均値と標準偏差）については次頁の表5に示されている。ただし、項目数が多く実態を把握しにくいいため、教室英語使用の基本的教育機能(A, B, C, D)ごとに平均値を算出して表4に示した。

基本的教育機能の総合平均値が必要性（4.5）、可能性（4.1）、現実（3.4）と徐々に減少している。これらを選択肢でいえば、必要性は「かなり必要」と「ある程度必要」の中間地点に、可能性は「ある程度できる」に、現実には「ある程度使用している」と「どちらとも言えない」の中間地点に相当する。つまり、高等学校英語科教師は FORCE に示された教室英語使用を必要と感じており、それらの教室英語を技能的にある程度使うことができるが、その教室英語力を実際の授業場面では十分に活かしていない現実があることを示唆している。

表4 基本的教育機能ごとの平均値 ($n = 96$)

| 教室英語使用の基本的教育機能 | 必要性 | 可能性 | 現 実 | 現実－必要性 |
|------------------------------------|-----|-----|-----|--------|
| A：正しい英語の構造への気づきの促進 (5 項 目) | 4.5 | 4.1 | 3.7 | -0.7 |
| B：授業運営、授業の雰囲気づくり (5 項 目) | 4.4 | 4.2 | 3.5 | -0.9 |
| C：英語の内容理解の促進 (6 項 目) | 4.4 | 3.8 | 3.1 | -1.3 |
| D：表現内容のふくらまし、構造との関係づけ (9 項 目) | 4.5 | 4.1 | 3.4 | -1.1 |
| 総 合 平 均 値 (25 項 目) | 4.5 | 4.1 | 3.4 | -1.0 |

基本的教育機能別にみると、必要性については全教育機能において4.5程度の高い数値を示し、いずれの教育機能の教室英語もその重要性が認められていることを示唆している。可能性については全教育機能において必要性よりも数値は低いが、教育機能C（英語の内容理解の促進）を除いて4.0以上の数値を示した。これらの教育機能の教室英語は必要と感じられているほどではないが、教師は技能的に使用できることを、一方、数値が4.0を下回った教育機能Cに関わる教室英語についてはその使用に技能的な難しさあることを示唆している。現実についてはいずれの教育機能も4.0を下回っている。特に教育機能A（正しい英語の構造への気づきの促進）、B（授業運営、授業の雰囲気づくり）、D（表現内容のふくらまし・構造との関連づけ）の英語使用については、それを使用する技能があったとしても、実際の授業場面でその使用が妨げられる要因が働いていることを示唆している。また、現実の数値が最も低い教育機能Cは、技能的な難しさとともに、それを授業で使用する現実的な難しさがあることが示唆された。

(2) 教室英語使用項目ごとの意識と現状

以上の全体的な傾向をさらに詳細に分析するために、教室英語使用の25項目それぞれの「必要性」「可能性」「現実」の平均値に差があるかどうかを反復測定による分散分析を用いて確認した。その結果、全項目に有意な差が確認されたため、ボンフェローニの多重比較により、どの部分に差があるか確認した（表5参照）。多重比較の結果、ほぼすべての項目の必要性、可能性、現実の平均値のあいだに有意な差が確認された。それは、教室英語の使用に対する教師の意識、それを使用する技能的な能力、授業場面における実際の使用、のあいだには（必要

表5 教室英語使用項目の平均値と標準偏差（必要性、可能性、現実の差の比較）

($n = 96$)

| 教室英語 | | | 必要性 | | 可能性 | | 現 実 | | F 値 | 多重比較の結果 |
|------|----|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|----------|
| | | | M | SD | M | SD | M | SD | | |
| A | 1 | 一斉読みや単語の発音練習のための模範を示すことができる | 4.7 | 0.5 | 4.4 | 0.6 | 4.4 | 0.7 | 15.9* | 必要>可能=現実 |
| | 2 | パターンプラクティスのためのキューを示すことができる | 4.4 | 0.6 | 3.9 | 0.8 | 3.5 | 1.1 | 56.9* | 必要>可能>現実 |
| | 3 | 会話や役割読み等の模範を示すことができる | 4.5 | 0.6 | 4.2 | 0.7 | 3.9 | 1.0 | 39.8* | 必要>可能>現実 |
| | 4 | 事物・物事や出来事について描写することができる | 4.3 | 0.7 | 3.8 | 0.8 | 3.1 | 1.0 | 88.7* | 必要>可能>現実 |
| | 5 | 生徒に気づいてほしい言語的特徴を声を大きくしたり、強勢をおくことで強調することができる | 4.5 | 0.7 | 4.1 | 0.8 | 3.8 | 1.0 | 42.8* | 必要>可能>現実 |
| B | 6 | 授業進行上の確認などを行うことができる | 4.6 | 0.6 | 4.5 | 0.6 | 3.9 | 0.9 | 37.3* | 必要=可能>現実 |
| | 7 | 始業・終業時の挨拶、天候や日付・曜日、出席の確認等ができる | 4.3 | 0.8 | 4.4 | 0.6 | 3.3 | 1.2 | 59.4* | 必要=可能>現実 |
| | 8 | 授業の目標や展開、コミュニケーション活動に関する教師の意図や説明など、授業内容について伝えることができる | 4.1 | 0.8 | 3.8 | 0.8 | 2.8 | 1.1 | 90.2* | 必要>可能>現実 |
| | 9 | 授業運営上の指示や命令を与えることができる | 4.6 | 0.5 | 4.2 | 0.7 | 3.6 | 1.0 | 66.9* | 必要>可能>現実 |
| | 10 | 生徒の反応に対し賞賛することができる | 4.7 | 0.5 | 4.4 | 0.7 | 4.0 | 1.0 | 33.7* | 必要>可能>現実 |
| C | 11 | 教材（教科書の文章・絵やピクチャーカード等）に直接的、明示的に示されている内容を生徒に確認させる発問を行うことができる | 4.5 | 0.6 | 4.0 | 0.8 | 3.3 | 1.1 | 88.8* | 必要>可能>現実 |
| | 12 | 教材（教科書の文章・絵やピクチャーカード等）に間接的、暗示的に示されている内容を生徒に推測させる発問を行うことができる | 4.3 | 0.7 | 3.7 | 0.9 | 2.9 | 1.1 | 103.7* | 必要>可能>現実 |
| | 13 | 教材の内容に関する生徒の個人的な印象を問う発問を行うことができる | 4.3 | 0.6 | 3.9 | 0.8 | 2.9 | 1.0 | 117.5* | 必要>可能>現実 |
| | 14 | 必要と思われる内容を同じ表現で繰り返して生徒の理解を促すことができる | 4.4 | 0.6 | 4.0 | 0.8 | 3.4 | 1.0 | 54.7* | 必要>可能>現実 |
| | 15 | 具体的な例を挙げながら生徒の理解を促すことができる | 4.5 | 0.6 | 3.8 | 0.8 | 3.2 | 0.9 | 105.1* | 必要>可能>現実 |
| | 16 | 同じ内容を表現を換えながら話して生徒の理解を促すことができる | 4.4 | 0.7 | 3.8 | 0.8 | 3.0 | 1.0 | 106.6* | 必要>可能>現実 |
| D | 17 | 相づちや簡単な応答などの手段で生徒の発話を促すことができる | 4.5 | 0.6 | 4.2 | 0.8 | 3.4 | 1.2 | 65.9* | 必要>可能>現実 |
| | 18 | 生徒の日常生活、興味・関心、知識、考えや思いなどについて発問を行うことができる | 4.4 | 0.6 | 4.2 | 0.7 | 3.3 | 1.1 | 70.9* | 必要>可能>現実 |
| | 19 | 生徒の発話に対し続けて発問を行うことができる | 4.6 | 0.5 | 4.2 | 0.6 | 3.3 | 1.0 | 90.9* | 必要>可能>現実 |
| | 20 | 生徒から発話が出てこない場合に発話の始まりやヒントを与えること（例えば、発音やストレスで気づかせること）ができる | 4.6 | 0.5 | 4.1 | 0.7 | 3.6 | 1.0 | 69.1* | 必要>可能>現実 |
| | 21 | 生徒の不明瞭な発話を確認することができる | 4.4 | 0.6 | 4.2 | 0.7 | 3.4 | 1.0 | 72.1* | 必要>可能>現実 |
| | 22 | 生徒の発話を再度述べるることができる | 4.4 | 0.6 | 4.1 | 0.7 | 3.4 | 1.1 | 66.5* | 必要>可能>現実 |
| | 23 | 生徒の日本語発話を英語に換えて返すことができる。 | 4.5 | 0.6 | 4.2 | 0.7 | 3.4 | 1.0 | 70.0* | 必要>可能>現実 |
| | 24 | 生徒の発話の誤りを修正して返すことができる | 4.5 | 0.6 | 4.2 | 0.6 | 3.5 | 1.0 | 72.2* | 必要>可能>現実 |
| | 25 | 生徒が話そうとしている内容を、未習・既習の語や表現を用いて代弁したり、広げたりすることができる | 4.5 | 0.5 | 4.0 | 0.8 | 3.2 | 1.0 | 95.9* | 必要>可能>現実 |

* $p < 0.05$

だから授業で使う、自分が使えるから授業で使うといった）直線的な関係ではない複雑な関係があることを示唆している。

次に、25項目すべての必要性が4.0以上を示していることに着目したい。それは **FORCE** に示された教室英語がすべて、高等学校の英語科授業における教師の英語使用のあり方として適した方向性を示していることを示唆している。その一方で現実の平均値のほとんどが3点台であり、2点台も散見される。また、現実の標準偏差が必要性と可能性のそれと比較して高いことも注目に値する。実際の授業での英語使用が難しい傾向はうかがえるが、その状況は教師により異なることを示唆している。

さらに項目ごとに結果をみると、現実が4.0以上を示した項目は、項目1（一斉読みや単語の発音練習のための模範を示すことができる（4.4））と項目10（生徒の反応に対し賞賛することができる（4.0））である。いずれの英語使用も英語科授業では定番のものである。3.0未満を示した項目は、項目8（授業の目標や展開、コミュニケーション活動に関する教師の意図や説明など、授業内容について伝えることができる（2.8））、項目12（教材に間接的、暗示的に示されている内容を生徒に推測させる発問をすることができる（2.9））、項目13（教材の内容に関する生徒の個人的な印象を問う発問をすることができる（2.9））であった。

以上を総すると、前項（4.3（1））で述べた全体傾向が統計的に有意であることが示唆される。すなわち、高等学校の英語科教師は **FORCE** に示された教室英語を必要と感じており、それは **FORCE** に示され英語使用のあり方が高等学校における教師の英語使用の方向性に適していること示唆する。また、**FORCE** に示された教室英語について、その必要性を感じる程度には技能的に使用できないが、ある程度使うことはできる。その中でも、特に教育機能 **C** に関わる項目など、技術的に難しさを感じている項目もある。さらに、技能的に使用可能な教室英語でも、実際の授業場面では十分に活用できていない現状がある。

（3）英語使用率による教室英語使用の質的な違い

表6は高等学校2年生に対する一英語科授業に占める回答者の英語使用の割合を示している。

表6 一英語科授業（高校2年生対象）に占める教室英語使用の平均的な割合

| 英語使用率 | 0－20% | 21－40% | 41－60% | 61－80% | 81－100% | 無回答 | 合 計 |
|-------|-------|--------|--------|--------|---------|------|--------|
| 度数（名） | 40 | 36 | 10 | 7 | 1 | 2 | 96 |
| 割合（％） | 41.7% | 37.5% | 10.4% | 7.3% | 1.0% | 2.1% | 100.0% |

一授業に占める英語使用率の割合は0－20%（41.7%，40名）が最も高く、次いで21－40%（37.5%，36名）、41－60%（10.4%，10名）という結果であり、英語使用率0から40%のなかに回答者全体のほぼ8割が占めている。英語使用率41から80%の回答者も少なからずみられるが、「授業は英語で行うことを基本」とする新学習指導要領の理念からはほど遠い状況にあるという結果となっている。

それでは、英語使用率が高い教師と、それが低い教師とでは英語使用に関する意識や現状にどのような違いがあるのだろうか。英語使用率という教師の英語使用の量的な側面の違いが、どのように教室英語使用の質的な側面（**FORCE** の25項目の必要性、可能性、現実に対する認識）に現れるのかを確認するために、上記英語使用率の割合と回答者数を参考に、回答者を20%以下の低使用率群（40名）と41%以上の高使用率群（18名）に分け、両者の教室英語の全25項目の平均値（必要性、可能性、現実）を算出した。また、同時に *t* 検定により両群の平均値に統計的に有意な差があるかどうかを確認した（表7参照）。その結果、英語使用率の高い教師と使用率の低い教師の平均値の間に統計的に有意な差があることが確認された。次に具体的に結果を考察する。

まず、必要性に関してであるが、全25項目中17項目について、英語使用率の低い教師のほうが使用率の高い教師よりも平均値が有意に低いことが確認された。ただし、これは相対的な比較であり、英語使用率の低い教師が、高い教師よりも教室英語の使用を低く認識していたとしても4.0以上の数値を示している。つまり、両者ともに高い必要性を感じてはいるが、両者の認識には確実に違いがあると推測される。

次に、可能性に関しては、全25項目中21項目について、英語使用率の低い教師のほうが使用率の高い教師よりも平均値が有意に低いことが確認された。特に英語使用率の高い教師の平均値はすべて4.0以上を示しているのに対し、使用率の低い教師の平均値は多数の項目において4.0を下回っている。両者の教室英語を使用する技能に確実な差があることを示唆している。

表7 一英語科授業に占める英語使用率による教室英語使用の状況

| 教室英語 | | | 英語 使用率 | 必要性 | | | 可能性 | | | 現実 | | |
|------|----|--|-----------|----------|-----------|------------|----------|-----------|------------|----------|-----------|------------|
| | | | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>t</i> 値 | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>t</i> 値 | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>t</i> 値 |
| A | 1 | 一斉読みや単語の発音練習のための模範を示すことができる | 高 | 4.7 | 0.5 | 1.5 | 4.6 | 0.5 | 2.4* | 4.7 | 0.5 | 2.2* |
| | | | 低 | 4.5 | 0.5 | | 4.2 | 0.6 | | 4.2 | 0.9 | |
| | 2 | パターンプラクティスのためのキューを示すことができる | 高 | 4.6 | 0.5 | 2.4* | 4.4 | 0.5 | 3.3* | 4.1 | 0.6 | 3.9* |
| | | | 低 | 4.2 | 0.6 | | 3.7 | 0.9 | | 3.2 | 1.2 | |
| | 3 | 会話や役割読み等の模範を示すことができる | 高 | 4.7 | 0.5 | 2.6* | 4.6 | 0.6 | 2.5* | 4.4 | 0.7 | 4.2* |
| | | | 低 | 4.3 | 0.7 | | 4.0 | 0.8 | | 3.4 | 1.1 | |
| | 4 | 事物・物事や出来事について描写することができる | 高 | 4.6 | 0.6 | 1.7 | 4.3 | 0.6 | 3.3* | 3.9 | 0.9 | 4.9* |
| | | | 低 | 4.2 | 0.8 | | 3.6 | 0.8 | | 2.6 | 0.9 | |
| | 5 | 生徒に気づいてほしい言語的特徴を声を大きくしたり、強勢をおくことで強調することができる | 高 | 4.8 | 0.4 | 3.4* | 4.6 | 0.6 | 3.6* | 4.4 | 0.8 | 3.2* |
| | | | 低 | 4.2 | 0.8 | | 3.9 | 0.8 | | 3.5 | 1.1 | |
| B | 6 | 授業進行上の確認などをすることができる | 高 | 4.9 | 0.3 | 4.1* | 4.8 | 0.4 | 4.7* | 4.6 | 0.5 | 5.9* |
| | | | 低 | 4.4 | 0.6 | | 4.3 | 0.5 | | 3.4 | 1.0 | |
| | 7 | 始業・終業時の挨拶、天候や日付・曜日、出席の確認等ができる | 高 | 4.5 | 0.9 | 1.5 | 4.7 | 0.8 | 2.5* | 4.1 | 1.0 | 3.8* |
| | | | 低 | 4.2 | 0.7 | | 4.2 | 0.6 | | 3.0 | 1.0 | |
| | 8 | 授業の目標や展開、コミュニケーション活動に関する教師の意図や説明など、授業内容について伝えることができる | 高 | 4.6 | 0.9 | 3.0* | 4.2 | 0.8 | 3.2* | 3.8 | 1.1 | 5.7* |
| | | | 低 | 3.9 | 0.7 | | 3.5 | 0.8 | | 2.3 | 0.9 | |
| | 9 | 授業運営上の指示や命令を与えることができる | 高 | 4.9 | 0.2 | 5.7* | 4.7 | 0.5 | 4.4* | 4.7 | 0.6 | 7.3* |
| | | | 低 | 4.4 | 0.5 | | 3.9 | 0.7 | | 3.1 | 1.0 | |
| | 10 | 生徒の反応に対し賞賛することができる | 高 | 4.9 | 0.2 | 3.6* | 4.8 | 0.4 | 3.8* | 4.8 | 0.4 | 6.0* |
| | | | 低 | 4.6 | 0.5 | | 4.2 | 0.8 | | 3.5 | 1.1 | |
| C | 11 | 教材に直接的、明示的に示されている内容を生徒に確認させる発問をすることができる | 高 | 4.7 | 0.5 | 2.5* | 4.5 | 0.5 | 3.4* | 4.2 | 0.7 | 6.4* |
| | | | 低 | 4.3 | 0.7 | | 3.7 | 0.9 | | 2.6 | 1.2 | |
| | 12 | 教材に間接的、暗示的に示されている内容を生徒に推測させる発問をすることができる | 高 | 4.7 | 0.5 | 3.4* | 4.2 | 0.6 | 3.1* | 3.7 | 0.9 | 4.2* |
| | | | 低 | 4.1 | 0.7 | | 3.5 | 1.0 | | 2.4 | 1.1 | |
| | 13 | 教材の内容に関する生徒の個人的な印象を問う発問をすることができる | 高 | 4.7 | 0.5 | 4.0* | 4.3 | 0.7 | 2.7* | 3.8 | 1.0 | 5.7* |
| | | | 低 | 4.1 | 0.6 | | 3.6 | 0.9 | | 2.4 | 0.9 | |
| | 14 | 必要と思われる内容を同じ表現で繰り返して生徒の理解を促すことができる | 高 | 4.6 | 0.5 | 2.0* | 4.2 | 0.6 | 1.8 | 3.9 | 0.9 | 3.4* |
| | | | 低 | 4.3 | 0.7 | | 3.8 | 0.9 | | 2.9 | 1.1 | |
| | 15 | 具体的な例を挙げながら生徒の理解を促すことができる | 高 | 4.6 | 0.5 | 1.2 | 4.1 | 0.6 | 2.1* | 3.9 | 0.6 | 5.0* |
| | | | 低 | 4.4 | 0.5 | | 3.6 | 0.9 | | 2.9 | 1.0 | |
| | 16 | 同じ内容を表現を換えながら話して生徒の理解を促すことができる | 高 | 4.6 | 0.5 | 1.8 | 4.2 | 0.6 | 2.9* | 3.7 | 0.9 | 3.9* |
| | | | 低 | 4.3 | 0.6 | | 3.6 | 0.8 | | 2.7 | 0.9 | |
| D | 17 | 相づちや簡単な応答などの手段で生徒の発話を促すことができる | 高 | 4.8 | 0.4 | 2.5* | 4.7 | 0.5 | 3.8* | 4.6 | 0.8 | 5.5* |
| | | | 低 | 4.5 | 0.6 | | 3.9 | 0.8 | | 3.0 | 1.1 | |
| | 18 | 生徒の日常生活、興味・関心、知識、考えや思いなどについて発問をすることができる | 高 | 4.8 | 0.4 | 4.1* | 4.7 | 0.5 | 4.3* | 4.3 | 1.0 | 5.4* |
| | | | 低 | 4.3 | 0.6 | | 3.9 | 0.7 | | 2.7 | 1.0 | |
| | 19 | 生徒の発話に対し続けて発問をすることができる | 高 | 4.8 | 0.4 | 3.0* | 4.4 | 0.5 | 2.6* | 4.1 | 0.9 | 4.7* |
| | | | 低 | 4.5 | 0.6 | | 3.9 | 0.7 | | 2.8 | 1.0 | |
| | 20 | 生徒から発話が出てこない場合に発話の始まりやヒントを与えることができる | 高 | 4.7 | 0.5 | 0.8 | 4.3 | 0.6 | 2.2* | 4.3 | 0.7 | 4.7* |
| | | | 低 | 4.6 | 0.5 | | 3.9 | 0.7 | | 3.2 | 1.0 | |
| | 21 | 生徒の不明瞭な発話を確認することができる | 高 | 4.6 | 0.6 | 1.7 | 4.3 | 0.6 | 1.5 | 4.1 | 0.8 | 4.6* |
| | | | 低 | 4.3 | 0.6 | | 4.0 | 0.8 | | 2.9 | 1.1 | |
| | 22 | 生徒の発話を再度述べるることができる | 高 | 4.7 | 0.5 | 2.6* | 4.4 | 0.5 | 2.4* | 4.2 | 0.6 | 6.0* |
| | | | 低 | 4.3 | 0.6 | | 3.9 | 0.8 | | 2.8 | 1.1 | |
| | 23 | 生徒の日本語発話を英語に換えて返すことができる。 | 高 | 4.7 | 0.5 | 1.7 | 4.3 | 0.7 | 1.2 | 3.9 | 0.9 | 3.0* |
| | | | 低 | 4.4 | 0.6 | | 4.0 | 0.8 | | 3.1 | 1.2 | |
| | 24 | 生徒の発話の誤りを修正して返すことができる | 高 | 4.7 | 0.5 | 2.7* | 4.3 | 0.7 | 1.1 | 3.8 | 1.0 | 2.0 |
| | | | 低 | 4.3 | 0.6 | | 4.1 | 0.7 | | 3.2 | 1.0 | |
| | 25 | 生徒が話そうとしている内容を、未習・既習の語や表現を用いて代弁したり、広げたりすることができる | 高 | 4.7 | 0.5 | 2.6* | 4.3 | 0.8 | 2.1* | 4.0 | 0.9 | 4.4* |
| | | | 低 | 4.4 | 0.5 | | 3.8 | 0.9 | | 2.8 | 1.1 | |

英語使用率「高」は41－100%、「低」は0－20%。

*p < 0.05

さらに、現実に関しては、全25項目中24項目において英語使用率の低い教師のほうが、使用率の高い教師よりも統計的に低い数値を示した。実際の授業場面における両者の英語使用状況が、FORCE に示された一部の項目に偏るのではなく、ほぼすべての項目において異なることを示唆している。

以上、英語使用率の高い教師と低い教師のあいだには、FORCE に示された英語使用のあり方に関する意識や、それを使用する能力、および実際の授業場面における使用に違いがあることが分かった。特に今回の回答者のなかで、英語使用率が0-20%の教師の割合が最も高かったという結果(41.7%)と併せてこの状況を解釈する必要がある。

(4) 自由記述欄の分析から

今回の質問紙調査の最後に、英語授業における教師の教室英語使用に関する意見や課題・疑問等を記入する自由記述欄を設けた。特に英語使用の少ない原因を明らかにすることを目的に、英語使用率0-20%と回答した教師(40名)中、自由記述欄に記入のあった全8名分(回答率20%：以下①～⑧)の記述を分類した。

その結果、教師たちは授業中の英語使用が理想であることは認めつつも(⑦)、生徒の英語嫌いや英語使用に対する否定的な雰囲気(①③⑧)、教師の英語を理解するだけの力が生徒に備わっていない状況(③④⑦)、英語使用を継続することで生徒の集中力を低下させてしまうという懸念(⑤)、授業において生徒に英語を使わせることの難しさ(②)、などから、生徒に授業内容を理解させるための英語使用には限界があり(⑥)、結果的に日本語を多用することになる(⑦)という状況が浮かび上がってきた。

以上の結果は、一般化できるほど量的に十分なデータがないため、参考程度にとどめる必要があるが、教師の英語力の向上、あるいはFORCE に示された教室英語力の獲得だけでは克服が難しい、教師の英語力や教室英語力の外側にある課題の解決が求められる。

5. さいごに 現職英語科教師の教室英語力を育成する研修プログラム開発に向けて

本稿では、教育学部生や現職教員の教室英語力を育成するための教師教育プログラムの開発を目的とした一連の継続的研究の一環として実施された、高等学校英語科授業における教師の英語使用に関する実態調査(質問紙調査)の結果を報告した。その要点は次の通りである。

- ① 高等学校英語科教師はFORCE に示された教室英語使用を必要と感じており、必要性を感じているほどではないが、教室英語を技能的にある程度使うことができる。その中でも教育機能Cに関わる教室英語の使用には技能的な難しさを感じている。
- ② 技能的に使用可能な教室英語でも、実際の授業場面では十分に使いこなせていない現状がある。
- ③ 一授業に占める英語使用率の割合は0-20%が最も高く、次いで21-40%、41-60%という結果であり、英語使用率0から40%のなかに回答者全体のほぼ8割が占めている。特に英語使用率0-20%および21-40%を頂点とする教師の英語使用の現状が浮かび上がるが、現状は「授業は英語で行うことを基本」とする新学習指導要領の理念からはほど遠い状況にある。
- ④ 英語使用率の高い教師と低い教師のあいだには、FORCE に示された英語使用のあり方に関する認識や、それを使用する能力、および実際の授業場面における使用に違いがある。
- ⑤ 教師の英語力の向上、あるいはFORCE に示された教室英語力の獲得もさることながら、それだけでは克服が難しい、生徒の英語力や学級の雰囲気づくりなど、教師の英語力や教室英語力の外側にある課題の解決が求められる。

以上の結果から教室英語力を育成するためのプログラム開発について次の点が提案できる。

- ① 特に教育機能Cに関わる教室英語使用の技能を育成するための方法を考案する必要がある。
- ② 教室英語の使用ができるということと、それを英語科授業において使用することは異なる次元の課題であることを認識する必要がある。
- ③ 新学習指導要領がいう「授業は英語で行うことを基本」という理念を実現するには、教師の教室英語力の育成に加え、実際の教室場面において英語使用を困難にする外的要因を網羅的かつ体系的に追究する必要がある。

る。

- ④ ③の外的要因をふまえて、英語使用が可能な授業環境をデザインする方策を追究する必要がある。
- ⑤ ①②③④をふまえ、英語科授業の環境デザインも視野に入れた教室英語力を育成する研修プログラムを開発する必要がある。

注

1. 教室英語（クラスルーム・イングリッシュ）という用語は、英語科授業中に教師や生徒により、授業進行上必要な、挨拶・指示・質問・応答・賞賛などの目的で使用される定型の英語表現を指す場合が多いが（cf. 和泉（2009, p. 73））、本稿では英語科授業において教師により使用される英語発話全般を意味している。

謝 辞

ご協力いただいた徳島県高等学校英語科の先生方にこの場を借りて心より深く感謝申し上げます。また、本調査における質問紙の発送作業やデータ入力・確認作業に協力してくれた福田佳代氏と吉田佑樹氏（両名とも調査当初は鳴門教育大学大学院・言語系コース（英語）に所属）に感謝の意を表する。

なお、本研究は科学研究費補助金（基盤研究（C）、課題番号22520567）の助成を受けたものである。

引用文献

- Berry, R. (1990). The role of language improvement in in-service teacher training: Killing two birds with one stone. *System*, 18(1), pp. 97–105.
- Britten, D. (1985). Teacher training in ELT Part II. *Language Teaching*, 18(3), 220–238.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London & Philadelphia: The Falmer Press.
- Cullen, R. (1994). Incorporating a language improvement component in teacher training programmes. *ELT Journal*, 48(2), pp. 162–172.
- Kumaravivelu, B. (1993). Maximizing learning potential in the communicative classroom. *ELT Journal*, 47(1), 12–21.
- Kumaravivelu, B. (1992). Macrostrategies for the second/foreign language teacher. *The Modern Language Journal*, 76(1), 41–49.
- Lavender, S. (2002). Towards a framework for language improvement within short in-service teacher development programmes. In Trappes-Lomax, H. & Ferguson, G. eds. *Language in language teacher education* (pp. 199–217). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- MEXT. (2009). Section 8 Foreign Languages in the Course of Study for Upper Secondary School. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/eiyaku/_icsFiles/afieldfile/2011/04/11/1298353_9.pdf
- Murdoch, G. (1994). Language development provision in teacher training curricula. *ELT Journal*, 48(3), pp. 253–265.
- 和泉伸一（2009）『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』東京：大修館書店。
- 外国語能力の向上に関する検討会（2011）『国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策 — 英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて —』http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/houkoku/1308375.htm
- 松畑熙一（1989）「求められる英語教師の英語力」『英語教育』大修館書店38(3), 8–10.
- 文部科学省（2002）「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm
- 文部科学省（2003）「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/04042301/011/002.htm
- 文部科学省（2009a）『高等学校学習指導要領』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1304427.

htm

文部科学省（2009b）『高等学校学習指導要領解説外国語編英語編』[http : //www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1282000.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1282000.htm)

文部科学省（2010）「平成22年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」[http : //www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1301650.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1301650.htm)

山森直人（2006）「英語教師に求められる英語力の概念枠組みの構築」『鳴門英語研究』19, 145－167.

山森直人（2007a）「英語教師が授業で用いる英語の教育的機能－教室英語の分析枠組み（FORCE）の構想の試み－」『鳴門教育大学研究紀要』22, 161－174. (CD-ROM 版)

山森直人（2007b）「教室英語の分析枠組み（FORCE）の有効性の検証－英語科教育実習生の事例分析を通じて－」『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』4, 37－53.

山森直人（2012a）「小学校外国語活動における教師の英語使用に関する理論的考察－教室英語力育成のための教員研修プログラムの開発を目指して－」『日本児童英語教育学会』31, 41－63.

山森直人（2012b）「中学校英語科授業における教師の英語使用に関する調査」『四国英語教育学会紀要』32, 29－42.

山森直人（2012c）「英語科教員養成課程における教室英語力育成のための実践的試み」*Annual Review of English Language Education in Japan*, 23, pp. 373－388.

山森直人（2012d）「外国語活動における教師の英語使用に関する実態調査」『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』2, 9－18.

付録 質問紙調査票

次の1)～25)の教室英語(クラスルーム・イングリッシュ)の具体的な技能について、あなたは2年生対象の英語授業を実施する上で①どの程度必要だと思いますか。また、あなたはそれらを②どの程度使用できると思いますか。そして、実際に③どの程度使用していると思いますか。当てはまる番号を○で囲んでください。中学校の先生は中学2年生対象の授業、高校の先生は高校2年生対象の授業での教室英語使用を想定してお答えください。2年生対象の英語授業のご指導経験がない場合でも想定でお答えください。

| 教室英語の具体的な技能 | ①どの程度必要だと思いますか？ | | | | | ②どの程度使用できますか？ | | | | | ③どの程度使用していますか？ (2年生対象授業のご経験がない場合は想定でお答えください) | | | | |
|---|-----------------|--------|-----------|----------|-----------|---------------|---------|-----------|---------|----------|---|------------|-----------|------------|-------------|
| | かなり必要 | ある程度必要 | どちらとも言えない | あまり必要でない | まったく必要でない | かなりできる | ある程度できる | どちらとも言えない | あまりできない | まったくできない | かなり使用している | ある程度使用している | どちらとも言えない | あまり使用していない | まったく使用していない |
| 1) 一斉読みや単語の発音練習のための模範を示すことができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2) パターンプラクティスのためのキューを示すことができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3) 会話や役割読み等の模範を示すことができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4) 事物・物事や出来事について描写することができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5) 生徒に気づいてほしい言語的特徴を声を大きくしたり、強勢をおくことで強調することができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6) 授業進行上の確認などを行うことができる (例. Are you ready? Do you understand? OK?) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7) 始業・終業時の挨拶、天候や日付・曜日、出席の確認等ができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8) 授業の目標や展開、コミュニケーション活動に関する教師の意図や説明など、授業内容について伝えることができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9) 授業運営上の指示や命令を与えることができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10) 生徒の反応に対し賞賛することができる (例. OK. Good. Great. Excellent.) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11) 教材(教科書の文章・絵やビジュアルカード等)に直接的、明示的に示されている内容を生徒に確認させる発問を行うことができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12) 教材(教科書の文章・絵やビジュアルカード等)に間接的、暗示的に示されている内容を生徒に推測させる発問を行うことができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13) 教材(教科書の文章・絵やビジュアルカード等)の内容に関する生徒の個人的な印象を問う発問を行うことができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14) 必要と思われる内容を同じ表現で繰り返して生徒の理解を促すことができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15) 具体的な例を挙げながら生徒の理解を促すことができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16) 同じ内容を表現を換えながら話して生徒の理解を促すことができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17) 相づち(Uh-huh. Yes. Oh, are you?)や簡単な応答(That's great. Really?)などの手段で生徒の発話を促すことができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18) 生徒の日常生活、興味・関心、知識、考えや思いなどについて発問を行うことができる (例. What did you do last night?) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| 教室英語の具体的な技能 | ①どの程度必要だと思いますか？ | | | | | ②どの程度使用できますか？ | | | | | ③どの程度使用していますか？ (2年生対象授業のご経験がない場合は想定でお答えください) | | | | |
|--|-----------------|--------|-----------|----------|-----------|---------------|---------|-----------|---------|----------|---|------------|-----------|------------|-------------|
| | かなり必要 | ある程度必要 | どちらとも言えない | あまり必要でない | まったく必要でない | かなりできる | ある程度できる | どちらとも言えない | あまりできない | まったくできない | かなり使用している | ある程度使用している | どちらとも言えない | あまり使用していない | まったく使用していない |
| 19) 生徒の発話に対し続けて発問をすることができます(例, 生徒: I watched TV last night. 教師: What TV program did you watch?) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20) 生徒から発話が出てこない場合に発話の始まりやヒントを与えること(例えば, 発音やストレスで気づかせること)ができる(例, 教師: I like... 生徒: I like oranges.) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21) 生徒の不明瞭な発話を確認することができる(例, Pardon? Could you say it again?) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22) 生徒の発話を再度述べることができる(例, 生徒: I watched TV last night. 教師: Oh, you watched TV last night.) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23) 生徒の日本語発話を英語に換えて返すことができる。(例, 生徒: テニスが好き。教師: Oh, you like tennis.) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24) 生徒の発話の誤りを修正して返すことができる(例, 生徒: I play tennis yesterday. 教師: Oh, you played tennis yesterday.) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25) 生徒が話そうとしている内容を, 未習・既習の語や表現を用いて代弁したり, 広げたりすることができる(例, 生徒: Soccer. 教師: Oh, you play soccer every day.) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | |
|--|--|
| 26) 上記以外の教室英語の技能で, 英語授業において必要なものがあれば具体的にお書きください。 | |
|--|--|

27)～30)の質問について当てはまる番号を○で囲んでください。

| | | | | | |
|--|--------------|----------------|-----------------|-----------------|--------------|
| 27) 教職歴は何年ですか | 5年未満 5 | 5年以上10年未満 4 | 10年以上20年未満 3 | 20年以上30年未満 2 | 30年以上 1 |
| 28) 現在, 何年生対象のご授業を担当されていますか(複数回答可) | 3年生対象授業 3 | | 2年生対象授業 2 | | 1年生対象授業 1 |
| 29) 2年生対象の授業を担当されたご経験はありますか | ある 2 | | | ない 1 | |
| 30) 2年生対象の一英語授業に占める, あなたの教室英語使用の平均的な割合はおおよそどの程度だと思いますか (ご経験がない場合でも想定でお答えください) | 0-20% 5 | 21-40% 4 | 41-60% 3 | 61-80% 2 | 81-100% 1 |

英語授業における教師の教室英語使用についてご意見や課題・疑問等がございましたら自由にお書きください。

ご協力ありがとうございました。

A Study of English Language Teachers' Use of English in Upper Secondary School English Language Classes for Designing In-Service Teacher Training Programs to Foster Their Abilities to Use Classroom English

YAMAMORI Naoto

The New Course of Study for Upper Secondary School (MEXT, 2009) states “When taking into consideration the characteristics of each English subject, classes, in principle, should be conducted in English in order to enhance the opportunities for students to be exposed to English, transforming classes into real communication scenes”. Taking such background into consideration, the author has conducted a series of research on teachers' use of classroom English to design a program to foster teachers' ability to use classroom English. This article is part of the research, and its purpose is to report the results of analysis of a survey carried out to grasp upper secondary school English language teachers' needs, abilities and realities of their use of classroom English in English classes. As a result of this survey, discrepancies were found out among their needs, abilities and realities. This leads to some crucial suggestions for designing in-service teacher training programs to support teachers to use classroom English.